

Trabajo Fin de Máster

Reflexión sobre las posibilidades de la enseñanza
de la filosofía en entornos digitales

Reflection on the possibilities of teaching philosophy in digital
environments

Autor/es

Alberto Alegre Villanueva

Director/es

Pablo Lópiz Cantó

Facultad de Educación
2020

ÍNDICE

Introducción, objetivo y justificación	3
Contextualización y memoria de las prácticas	5
Reflexión sobre las posibilidades de la enseñanza de la filosofía en entornos digitales	12
Bibliografía.....	24
ANEXO 1	25

Introducción, objetivo y justificación

El presente Trabajo de Fin de Grado tiene como objetivo principal mostrar las posibilidades de la enseñanza de la filosofía en un entorno digital. Para ello se han de tener en cuenta algunas consideraciones que también podrían ser interesantes para el lector, las posibilidades de una enseñanza en entornos digitales ponen en cuestión la relevancia de la experiencia de la enseñanza presencial, sus virtudes y sus defectos, e incluso su necesidad o no. Así que más que un compendio de pros y contras acerca de la enseñanza no presencial, este trabajo será una reflexión en torno a ella, con el interés centrado en sacar conclusiones útiles para la educación que ser irán desarrollando alrededor de nuestra propuesta inicial.

Esta reflexión viene precedida del periodo del Prácticum II en la que se llevaron a cabo sesiones y actividades en entornos digitales causadas por el confinamiento provocado por el Covid-19. No pudiendo realizar con normalidad lo que habitualmente se suele hacer en este periodo, encargarse al completo de una unidad didáctica previamente acordada, hubo que adaptarse completamente a las exigencias del momento y cambiar por completo tanto lo preparado para el Practicum II como para este mismo trabajo de reflexión crítica que supone el Trabajo de Fin de Máster. De esta adaptación nace la motivación necesaria para realizar el trabajo, y es por ello por lo que primeramente se hará una memoria de esas prácticas, tanto como para entender el contexto y las distintas posibilidades de docencia que se abrieron en ese centro, como para ver en qué se materializaron definitivamente esas sesiones o actividades. Posterior a ello tendrá lugar la reflexión misma que le da título al trabajo, sobre la que hemos matizado un poco sus pormenores en el párrafo anterior.

Por último, me gustaría destacar el valor de este trabajo en dos aspectos. El primero residiría en el simple hecho de continuar cuestionándonos qué es lo más efectivo para hacer que nuestros alumnos aprendan de la mejor forma posible. Quizás en este caso poniendo en cuestión la metodología más que los objetivos y aunque obviamente el “cómo” nunca es independiente del “qué”, la forma de los contenidos determina enormemente muchas cuestiones centrales que se deben tener en cuenta en un aula, tales como la motivación del alumno y su aprendizaje significativo, y así lo veremos más adelante. En segundo lugar, la relevancia del trabajo tiene sentido justamente ahora

cuando es posible que estas metodologías tengan mayor peso de cara a un futuro aún incierto, pero que apunta a un mayor uso de recursos digitales y educación a distancia.

Contextualización y memoria de las prácticas

Comencemos pues con la contextualización del momento y el lugar en el que realicé las prácticas. Fueron del 16 de abril al 22 de mayo en el IES Pablo Serrano de Andorra en Teruel. Para esta contextualización contamos con una entrevista a la que fue mi tutora de prácticas durante ese periodo, que nos ayudará a tener una imagen de la situación del momento.

Entrevista a Pilar Español, profesora de filosofía del IES Pablo Serrano de Andorra (Teruel), jefa de departamento, y Coordinadora de Formación del centro.

Todos los centros de España se han visto obligados a cerrar y cancelar las clases presenciales debido a la crisis del Covid-19. Esta entrevista girará en torno a este hecho y su relación con la práctica docente.

- 1. Supongo que los días previos a la orden legal de cerrar los centros fueron de gran incertidumbre, tanto para el alumnado como para los profesionales que trabajan en el centro ¿Existe un plan previo para estos casos o similares? En caso de que no ¿el cierre se pudo prever con suficiente antelación y planificar algo en consecuencia o fue más espontáneo de lo esperado?**

Pilar Español: No existe ningún plan de contingencia que prevea o planifique el trabajo desde casa ante un caso de fuerza mayor, como este que hemos vivido. Es la primera vez que nos encontramos en una situación así, en casa, pero continuando nuestras tareas con normalidad desde casa. La incertidumbre que genera esta situación también la han vivido y la viven nuestras autoridades educativas. Se han tomado decisiones acerca de la evaluación, promoción, etc., para este curso, que han sido anunciadas tarde, que han resultado confusas y de poca ayuda. Todos hemos pagado la novatada, por decirlo así. Aun así, se ha trabajado bien, y este tiempo de confinamiento he ha hecho mucho. Quiero decir que hemos perdido la retroalimentación del aula y el contacto directo con los chicos, pero, mejor o peor, todo el mundo ha continuado trabajando. Y ahora, a las puertas del final de curso, esta situación me parece que no dificulta especialmente los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los ha cambiado, desde luego, pero sigue siendo posible trabajar.

2. Ahora mismo con aproximadamente un mes de confinamiento, ¿se han podido reanudar las clases de forma telemática? ¿Qué metodología, material, técnicas, recursos... se están utilizando?

Por supuesto, todos trabajamos, como decía antes. Yo en concreto he utilizado Google Classroom. Todo ha sido bastante improvisado, nada planificado, pero he ido ensayando y haciendo cada vez más cosas. En historia de la filosofía dictada cada día la lección que correspondía en un documento tipo Work, pero enseguida fui añadiendo audios aclaratorios, y finalmente vídeos que he subido a Youtube. Con el resto de las enseñanzas he hecho algún formulario, y he mandado tareas. Meet ha resultado ser una herramienta valiosísima. Con los chicos de 2º de Bachillerato he hecho tutorías individualizadas y colectivas. Para mí ha sido muy grato y emocionante ver de nuevo las caras de mis alumnos, y ese contacto ha permitido afianzar conocimientos, desde luego. No obstante, mi impresión es que a distancia todo es más difícil para ellos y, en consecuencia, aprenden menos, es decir, se está resintiendo un poco el aprendizaje. Creo que la labor tutorial ha debido resultar especialmente complicada desde casa. Yo no ejerzo funciones de tutor, así que o puedo hablar en primera persona, pero intuyo que mantener el contacto fluido y eficaz con todos, ejercer de puente o enlace entre chicos y profesores, en estas circunstancias requerirá mucho tiempo y una buena organización de la agenda.

3. Sabemos lo que se juegan los alumnos en la prueba de la EVAU, en este caso un tanto especial ¿se han aplicado las mismas adaptaciones que para el resto de los cursos? ¿Hay diferencias de adaptación a las circunstancias según el curso?

Lo que difiere de cursos anteriores es lo que se desprende de la ORDEN de 29 de abril por la que se flexibiliza todo cuanto concierne a la materia educativa como respuesta a la crisis por el Covid-19. Esto significa que los contenidos impartidos a partir del 14 de marzo en rigor no son evaluables, que el objetivo que debe perseguir el profesor es consolidar los conocimientos adquiridos, y tratar de recuperar a los alumnos suspensos. Esto puede resultar ambiguo, claro, pero se nos insta a trabajar, y también a adelantar, pero las condiciones de trabajo -formalmente, legalmente- ya no son las mismas, y esto introduce un cambio drástico. Yo lo he tenido claro: no hay contenidos teóricos de 3ª

evaluación, y, si los hay, no son evaluables. En la ESO hacemos tareas de refuerzo, y en Bachillerato vemos contenidos nuevos, pero no serán evaluables.

4. En cuanto a las evaluaciones, ¿cómo se van a hacer? ¿Ha habido que cambiar las guías docentes?

Las sesiones de evaluación es casi seguro que las hagamos desde casa, a través de videoconferencia. Los profesores nos hemos reunido ya varias veces, y el Meet funciona perfectamente bien para alcanzar todo cuanto persigue cualquier reunión: tomar decisiones, exponer un asunto, repartir tareas... Supongo que todo se hará a través de videoconferencia. En cuanto a los cambios legales, lo he comentado en la pregunta anterior: las condiciones de aprobado cambian radicalmente, se nos insta a valorar esfuerzo, trabajo, constancia, soslayando la consolidación de los aprendizajes digamos teóricos vinculados a los currículos de las distintas asignaturas.

5. Gran parte del éxito escolar se basa en una buena actitud por parte del alumnado ¿Cómo se sienten en medio de todo esto? ¿Ha habido cambios en cuanto a actitud o resultados académicos?

A algunos chicos les ha beneficiado el confinamiento porque ahora están más centrados y trabajan mejor. Produce una cierta incomodidad decir esto, pero es la verdad. Y nosotros, los profesores, nos hemos ahorrado durante todo este tiempo la erosión y el desgaste que provoca el mal comportamiento y los problemas de convivencia. El entorno escolar se pudo echar de menos por muchas razones: un chico puede echar de menos la oportunidad que tiene de socializarse y compartir espacios e historias con sus compañeros, sus iguales, puede echar de menos el pasarlo bien a costa del profesor, poniendo a prueba la disciplina escolar, puede echar de menos el centro educativo como el lugar en el que uno la lía, o se ensaña con los demás. Todo esto ha desaparecido, claro. Y todo esto era y es una fuente formidable de problemas. Por otro lado, el aislamiento en casa no es bueno porque perpetúa las desigualdades: un chico sin un espacio confortable en casa, en un entorno de afecto y atención insuficiente, no recibe el poder redentor que tiene la escuela para él. Eso se ha perdido, y eso nos hace ver que la escuela es necesaria, pero todo ello no obsta para que siga siendo cierto que hay chicos que han perdido la

oportunidad de portarse mal y agredir a los demás, ya sea compañeros o profesores. En cuanto a resultados académicos, como he dicho, los aprendizajes se resienten en general. Habrá que ser muy cauto al comienzo del próximo curso. Lo que sí sabemos es que el año que viene tendremos que ajustar nuestras programaciones a la situación inicial de aprendizaje que nos encontremos, sea la que sea.

6. En concreto el aprendizaje de la filosofía quizás conlleve ciertas dificultades añadidas para su buen hacer, los diálogos, las disertaciones, el tiempo de reflexión... todos estos mecanismos que “ponen en marcha el pensamiento” ¿pueden llevarse a cabo sin la figura presencial del profesor como acompañante en la mayéutica? ¿Son necesarios o complementarios?

Sí se puede hacer, trabajar bien a singularidad de la filosofía, si sabiamente el profesor envía estímulos adecuados, en los que impere la oralidad: audios, mejores vídeos, y Meets. Hay una espontaneidad que se pierde, claro, pero, no obstante, creo que se puede hacer mucho, sobre todo si los chicos ya conocen a su profesor y están habituados a él. En tal caso, se puede intentar reproducir las dinámicas de clase a distancia. Yo creo que esto se puede hacer, y bastante bien.

Memoria de prácticas

Tras esta entrevista, que nos ha servido para saber en qué condiciones me introduje en las prácticas, pasamos a ver una pequeña memoria en la que se resume mi intervención docente.

El curso elegido fue 1º de Bachillerato, que cuenta con dos grupos (A y B), la asignatura es filosofía, impartida por Javier Aguilar Martínez, las prácticas han sido llevadas a cabo con ambos. Dada la extraordinaria situación en la que nos encontramos provocada por el Covid-19, las clases se han visto trasladadas desde la semana posterior a la declaración del Estado de alarma a un formato de videoconferencia a través de Google Meet y utilizando la aplicación de Google Classroom. La cantidad y calidad de las clases también se han visto fuertemente afectadas, así como la metodología y los planes de evaluación previstos. En estas circunstancias, las clases de filosofía de 1º de Bachillerato han

quedado reducidas a dos por semana, de unos 50 minutos de duración, los lunes y los viernes, en una hora convenida entre alumnado y profesor.

Me introduje en las sesiones de clase como observador y participé ocasionalmente a partir del viernes 16 de abril, para luego hacerme cargo al completo de las sesiones desde el 11 de mayo hasta el 22 del mismo mes. Inicialmente iba a tomar parte en una unidad didáctica completa centrada en el bloque de ética, pero dadas las circunstancias, ya que el periodo en el que cuadraba esta unidad didáctica ya no fue el mismo, y en acuerdo con el profesor titular, se acordó tratar algún tema o problema en relación con la crisis del coronavirus, alimentado también por el interés del alumnado y entremezclado también con parte del contenido que tenía preparado en la unidad didáctica de ética, siempre en concordancia con los contenidos curriculares que exige la ley.

Los contenidos, y su relación con el currículo oficial, fueron los siguientes:

Título de la unidad didáctica: *Qué es la ética, Kant y reflexiones sobre el presente.*

La ética. Principales teorías sobre la moral humana. Veremos la teoría ética kantiana.

Kant: la buena voluntad. Vamos a trabajar en concreto la teoría de Kant y por supuesto veremos este concepto.

La ética como reflexión sobre la acción moral: carácter, conciencia y madurez moral. Debatiremos sobre la irresponsabilidad social, uniendo las conclusiones de Kant sobre la responsabilidad sobre nuestros actos.

La estructura formal de las sesiones fue la siguiente: Han sido en total 3 sesiones (lunes 11 de mayo, viernes 15 de mayo y lunes 18 de mayo), dirigidas para ambos grupos de 1º de bachillerato, un total de 6 sesiones en general. El objetivo final era la realización de unas actividades por parte de los alumnos, para la que serían necesarias unas sesiones de explicación y aclaración previas. Así pues, comencé por grabar un vídeo¹ en el que explicaría de forma condensada todo el contenido de mis sesiones. Este vídeo no es una simple grabación frente a la cámara en la que explico el contenido, sino que traté de editarlo de la forma más didáctica posible, utilizando animaciones para crear clasificaciones o ejemplos gráficos en pantalla, fijándome además en las técnicas y recursos que usaban algunos de los divulgadores de ciencia y filosofía que hacen videos

¹ Link al vídeo del Prácticum II: <https://youtu.be/AEYvTvqkqng>

en Youtube y gozan de cierta fama. Pensé que sería una buena adaptación a los medios telemáticos y además aprovecharía la buena acogida que suelen tener los estudiantes de bachillerato (por su edad) para consumir este tipo de contenidos.

Justo en la clase previa a mi primera intervención (viernes 8 de mayo) anuncié que mi primera sesión sería la siguiente y que esa misma tarde publicaría un vídeo que tendrían que ver para el lunes. Esa misma tarde publiqué el vídeo en Youtube en formato oculto, de tal forma que sólo quién posea el link del vídeo que yo tengo pueda encontrarlo. Javier me había inscrito como profesor en la aplicación de Google Classroom para que pudiera publicar todo tipo de actividades, mandar deberes, hacer anuncios, enviar correos conjuntos... así pues, colgué el vídeo el viernes por la tarde junto con las instrucciones de verlo durante el fin de semana.

Llegado el lunes, la primera parte de la primera sesión consistió en aclarar precisamente sobre qué iban a ir estas sesiones y con qué objetivo. Se explicó entonces a los alumnos que el vídeo venía a ser una condensación de todo el contenido que yo trataba de enseñarles y que la actividad a realizar sería la siguiente: Tendrían que responder en la propia sección de comentarios de Youtube a algunas de las preguntas, que exigen una reflexión filosófica, y que propongo en el propio video. En adición a eso, tendrían que contestar a un compañero que respondiese a alguna de estas preguntas, así además de ser una actividad de reflexión filosófica y de redacción de un pequeño razonamiento, también se añade una actividad de debate escrito. Por último, en el resto de la sesión y en las dos siguientes trataría de explicar de forma más pormenorizada algunos asuntos que quizás pudiesen quedar más oscuros en el vídeo, además de resolver las dudas que pudieran ir surgiendo. El mismo lunes por la tarde publiqué en Google Classroom dos documentos: los apuntes escritos² del contenido de mis sesiones (y del video, ya que son los mismos) y las explicaciones exactas de las tareas a realizar en la actividad, con sus condiciones y su fecha límite.

Establecimos como fecha límite para la realización de la actividad el día 24 de mayo, por lo que creímos conveniente también que estuviera presente en la última sesión antes de esa fecha, aunque no tuviese que exponer nada, sólo para aclarar dudas por si algún alumno las tuviese. De esta forma la corrección del ejercicio se dio el lunes 25, aunque fuera ya del periodo del prácticum por las circunstancias que fueron, corregí el ejercicio

² Los apuntes preparados para los alumnos están en el ANEXO 1.

porque estaba en mis labores. El resultado fue mayoritariamente positivo, tanto en participación como en resultados, con más motivo teniendo en cuenta que la realización de esta actividad no supondría un cambio determinante para la calificación final del alumnado, sino, dadas las circunstancias, solo la posibilidad de subir nota.

Así pues, tras esta breve memoria de mis prácticas de la que obtuve la experiencia de trabajar en entornos digitales, pasemos a reflexionar sobre su uso en la enseñanza de la filosofía.

Reflexión sobre las posibilidades de la enseñanza de la filosofía en entornos digitales

En la era de la información y bien entrados ya en el siglo XXI es bastante común haber oído que los alumnos que ahora mismo están cursando Bachillerato sean llamados “nativos digitales”. Esta consideración tiene en cuenta que estas personas han crecido en un uso constante de tecnologías que antes no eran tan comunes, como por ejemplo la disponibilidad total de banda ancha de Internet o de diferentes dispositivos electrónicos desde los que acceder fácilmente a muchas funciones y contenidos. Sin embargo, estos cambios en los estilos de vida que se han dado fundamentalmente a partir de los 2000 no se han traducido en una modernización tan radical de la metodología en las aulas, a las que les cuesta seguir el paso del presente en cuanto a materia tecnológica se refiere.

La llamada así “brecha digital”, es precisamente el distanciamiento presente entre dos colectivos que no se comunican correctamente dado que sus formas de acceso a la información son distintos, y, sin presuponer que esto suponga un empobrecimiento de la educación, es claramente plausible en las aulas. No podemos admitir a la ligera que la innovación sea siempre sinónimo de éxito, la innovación sin un claro propósito y solamente apoyada en la mera sensación de dinamismo en el aula es un sinsentido del que también debemos estar advertidos. No obstante, opinamos que un acercamiento a las formas visuales que los alumnos manejan en su cotidianidad, sí que es un motivo lo suficientemente poderoso como para cuestionarnos acerca de las posibilidades de la enseñanza en entornos digitales. En resumen, la primera conclusión que podemos sacar y que sirve como punto de partida general, es que no queremos caer en el saco roto de proponer algo innovador por el valor mismo de innovar, sino que, ya que observamos que hay unas condiciones previas y unas posibilidades abiertas en torno a lo digital, estas nos invitan a reflexionar acerca de si la enseñanza de la filosofía pudiera mejorar en algún sentido.

Así pues, comenzamos esta reflexión. Se estructurará en torno a una serie de cuestiones organizadas bajo el objetivo final de mostrar las bondades de una enseñanza en entornos digitales, pero partiendo desde una base mucho más general (como ya hemos visto en nuestra primera conclusión). Nuestro primer paso es entonces preguntarnos si la

enseñanza de la filosofía (en este caso en 1º de Bachillerato³) tiene algo diferenciador en su modalidad presencial.

¿Es la enseñanza de la filosofía una actividad cuya virtud esencial resida en la experiencia de su presencialidad física?

Para ello partamos desde el principio, desde el propio texto en el que se resumen las competencias que el profesorado que sale del Máster Universitario en Profesorado, E.S.O., Bachillerato, F.P. y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas con arreglo a lo establecido en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, el Real Decreto 1393/2007, el Real Decreto 1834/2008, y en la Orden ECI 3858/2007 de 27 de diciembre.

“Saber: Además de la formación específica sobre el campo de conocimiento correspondiente a la especialidad, los docentes precisan de conocimientos diversos relacionados con la psicología educativa, con el currículo específico de la especialidad, con el desarrollo de competencias en el alumnado, con la metodología y didáctica de su especialidad, la evaluación, la atención a la diversidad y la organización de centros, entre otros.

Saber ser / saber estar: Gran parte de los retos que se les plantean a los docentes actualmente tienen que ver con el ámbito socio-afectivo y los valores. Si pretendemos un desarrollo integral de los alumnos es necesario formar un profesorado capaz de servir de modelo y con la inteligencia emocional necesaria para plantear y resolver situaciones de forma constructiva.

Saber hacer: A partir de todos los aprendizajes anteriores, no hay que olvidar que estamos defendiendo una cualificación profesional, por lo tanto, la finalidad del proceso formativo tiene que ser que los alumnos del Máster desarrollen las competencias fundamentales para su adecuado ejercicio profesional; que sepan resolver los retos que les planteará el proceso educativo no sólo aplicando los conocimientos adquiridos sino creando nuevas respuestas a las nuevas situaciones. Y no hay mejor forma de aprender a hacer que haciendo, por lo que las enseñanzas del Máster deben ser, en su planteamiento didáctico, coherentes con la perspectiva que se pretende transmitir, y articular de manera adecuada la

³ A partir de ahora, cada vez que el texto se refiera a la enseñanza de la filosofía, se entenderá que es en el contexto de la educación formal de 1º de Bachillerato, ya que nuestra experiencia parte de ahí.

formación teórica y la práctica en los distintos contextos educativos.”
(Universidad de Zaragoza, 2020)

Podemos ver que en estas tres grandes competencias no se encuentra algo que nos remita indudablemente a la experiencia presencial, sino que se determinan las habilidades y conocimientos que un profesor ha de tener para poder ejercer, adecuándose además a los distintos contextos educativos, lo cual permitiría, en determinado momento, la apertura hacia metodologías en entornos digitales.

Quizás eso sí, por ser extractos demasiado generales, no encontramos referencias directas a la metodología. Si vamos al apartado donde se determinan las competencias más específicas, expuestos a su vez en el Real Decreto 1393/2007 y en la Orden ECI 3858/2007 de 27 de diciembre, encontramos un apartado que detalla en concreto la importancia de la interacción en el aula:

“Competencia específica 2. Interacción y convivencia en el aula: Propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, contribuir al desarrollo de los estudiantes a todos los niveles y orientarlos académica y profesionalmente, partiendo de sus características psicológicas, sociales y familiares (...)

2.4. Identificar, reconocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula.

2.5. Identificar y valorar métodos efectivos de comunicación con los alumnos. Profundizar en los problemas de comunicación y en sus soluciones. Reflexionar sobre las actitudes que favorecen un clima positivo de diálogo. Proporcionar recursos prácticos y estrategias concretas para reeducar pautas inadecuadas.

2.6. Dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula. (...)

2.9. Afrontar la atención a la diversidad social y personal de los estudiantes, haciendo uso de los recursos y los apoyos psicopedagógicos de los que se dispone en el centro y en el aula y mediante la organización y la gestión del aula.”
(Universidad de Zaragoza, 2020)

Como podemos observar, en un detenimiento más específico, aún dentro de la generalidad de las competencias del Máster (común a todas las especialidades), la interacción en el

aula sí que parece tener una relevancia importante sobre todo a la hora de resolver problemas relacionados con la comunicación y con la diversidad entre alumnos. Así pues, desde un punto de vista formal, el espacio del aula parece ser un elemento esencial en la enseñanza actual. El aula se entiende como el centro neurálgico de la convivencia entre profesor y alumno y por tanto como el medio más cercano (tanto física como emocionalmente) para poder, en definitiva, comprenderse en todos los aspectos el uno al otro. Además, permite una distribución igualitaria para todos los alumnos de forma sencilla, sin importar por ejemplo el acceso o no a dispositivos electrónicos que pudiera tener una familia por sus ingresos o situación social.

Hay que tener claro entonces que, en cualquier materia que se esté enseñando, vamos a perder parte de estos valores si apostamos por una educación en entornos digitales, es más, las corrientes actuales de la psicología de la educación tienen muy en cuenta el espacio de aprendizaje. Un estudio de la Universidad de Salford apunta que los espacios pedagógicos que tienen en cuenta el diseño del aula mejoran hasta un 25% su aprendizaje (V.V.A.A., 2012). En conclusión, el aprendizaje entendido como un proceso habituado se da en el marco de un aula física puesto que el entorno, la convivencia, las habilidades sociales... influyen enormemente en el aprendizaje. Cuando nos referimos entonces a las posibilidades de un “aula virtual”, estaríamos sustituyendo completamente estos espacios, transformándolos tanto que los haría ser incomparables con un aula física.⁴

Hemos ido desde las competencias generales, a las específicas, y ahora solo queda ver entonces si hay alguna razón para destacar a la filosofía por encima del resto como una materia en la que la presencialidad tenga un uso específico. Y si bien es cierto que con la tecnología actual podrían establecerse conversaciones inteligibles para emisor y receptor, quizás no con la fluidez, calidad de imagen y sonido (con lo que a expresión no verbal también incluye) y estrategias de oratoria que requieren un método de aprendizaje unido históricamente a la filosofía, el diálogo. El aprendizaje de la filosofía tiene un método que resulta tremendamente enriquecedor para el pensamiento crítico, no por menos es la metodología (indisociable esencialmente de su filosofía) característica del nacimiento de la filosofía en la Antigua Grecia de la mano de Sócrates y Platón.

⁴ No hemos especificado que sustituyamos todo un curso con esta metodología, tan solo estamos valorando las posibilidades que se dan en un determinado momento, tanto las que se abren cómo las que se cierran.

“El diálogo filosófico no es, empero, meramente una forma literaria entre otras que pudiesen igualmente adoptarse; responde a un modo de pensar esencialmente no «dogmático», esto es, a un modo de pensar que procede dialécticamente. Por eso hay una estrecha relación entre estructura dialógica y estructura dialéctica del pensar” (Ferrater, 1975, p. 450)

Existen no pocas investigaciones acerca del diálogo en todas sus vertientes, llegando a profundizar incluso acerca de la concepción existencial que pone en juego un diálogo, como apunta Martin Buber.

“El diálogo es una «comunicación existencial» entre Yo y Tú. El silencio puede formar parte entonces del diálogo. Pero hay que distinguir entre el diálogo auténtico y el falso. El diálogo auténtico (implique o no comunicación por medio de palabras) es aquel en el cual se establece una relación viva entre personas como personas. El diálogo falso (calificado de "monólogo") es aquel en el cual los hombres creen que se comunican mutuamente, cuando lo único que hacen en verdad es alejarse unos de otros” (Martin Buber, citado en Ferrater, 1975, p. 450)

El diálogo no es el único método para aprender filosofía, pero resulta una forma tan estrechamente relacionada con el pensamiento mismo que no podemos evitar guardarle cierto respeto a la hora de considerar las mejores condiciones para que se haga posible, y seguramente estas no sean a través de una videollamada. La interacción rápida y fluida se ve mermada y la filosofía lo acusa en el diálogo, que tiene que ser espontáneo y vivo, el diálogo cara a cara es la confrontación más expresiva de nuestras identidades, que pueden desatar toda su potencialidad, cualquier medio que intervenga entre la exposición cara a cara de nuestras voces siempre restará de alguna forma u otra al aprendizaje. La pérdida del diálogo filosófico en favor de, por ejemplo, el estudio de unos textos en solitario nos hace perder una experiencia que va más allá de la mera comunicación de información.

Aparte de eso, la filosofía no sufre especialmente una falta de presencialidad, como sí que podría hacerlo quizás otras asignaturas del currículo oficial como tecnología o educación física. Pasemos ahora a ver qué es lo que podemos recibir a cambio, cuáles son las ventajas que nos podrían hacer utilizar una metodología a través de entornos digitales tal y como ha ocurrido en mi Prácticum II.

¿Cuáles son las virtudes de la enseñanza de la filosofía en entornos digitales?

Cómo ya hemos visto de forma más general las necesidades de la presencialidad en las aulas, pasemos a ver ya entonces, desde el prisma concreto de la enseñanza de la filosofía, las capacidades y virtudes de los entornos digitales, de lo contrario nos estaríamos alejando demasiado de nuestro objetivo concreto de explorar las posibilidades de mejora que tiene la enseñanza de la filosofía, dando lugar a una caracterización mucho más estandarizada para la educación sobre estas metodologías. Para ello haremos un repaso por las distintas virtudes que nos ofrecen estos medios y explicaremos, al mismo tiempo como se posibilitan técnicamente valiéndome de mi propia experiencia.

Es bastante habitual encontrarnos de bruces ante una situación lamentable sobre los prejuicios de la sociedad hacia la filosofía y su fin. Los alumnos que llegan a 1º de bachillerato, alrededor de los 16 años, y se encuentran con la primera obligatoriedad asistir a clases de filosofía, lo hacen desde el desconocimiento absoluto o desde el prejuicio de que es una charlatanería enorme e inútil de unos pocos locos. Sacar de ese lugar común a los alumnos supone una tarea complicada en la que se entrecruzan una larga lista de factores, pero si hay uno que marca la diferencia por encima del resto es la motivación. En el caso de la filosofía es aún más complejo si se quiere, queremos lograr un estado de pensamiento al alumno en el cual haya abandonado su propio pensamiento anterior, y ese desplazamiento es la motivación misma de la filosofía. Lograr esta motivación puede llegar a ser fin y medio de todo un curso.

“Educar, por tanto, es iniciar a otro en este desplazamiento, moverlo, sacudirlo o seducirlo, arrancarlo de lo que es y cree ser, de lo que sabe y cree saber. Por eso la relación de la filosofía con la educación es a la vez violenta y fecunda: violenta porque ataca de raíz lo constituido. Pone en cuestión lo que somos y lo que sabemos, lo que valoramos y lo que pretendemos. Fecunda, porque abre nuevas relaciones, nuevos modos de ver y de decir, allí donde sólo se podía perpetuar lo existente”. (Garcés, 2015, p. 76)

Los entornos digitales vendrían a cumplir una buena función para lograr esta motivación necesaria, a través de un concepto clave, la integración cultural significativa en el entorno del alumno. El reto es conseguir que nuestros métodos se parezcan lo más posible a los hábitos que tienen nuestros alumnos, y así conseguir que ese proceso de desplazamiento del pensamiento sea mucho más suave y orgánico.

“Ni la escuela ni la familia son las principales fuentes de información de niños y jóvenes, sino que son los medios de comunicación (la publicidad, las series, los videojuegos, la prensa del corazón, los videoclips musicales), quienes nos educan y desde donde construimos nuestras identidades” (Acaso, 2013, p. 155)

No solo vamos a lograr una buena integración cultural si utilizamos entornos digitales, sino que además estamos expandiendo las vías de comunicación sensibles de nuestros alumnos, haciendo del aprendizaje una experiencia mucho más completa, y por lo tanto mucho más real. Con estas propuestas se tiene a un modelo de aprendizaje basado en la comunión entre alumno y profesor, más que en la comunicación. La realidad es compleja, y muchas veces las teorías filosóficas que tratan de comunicar esto mediante un texto se quedan cortas, de ahí la importancia que le dábamos al diálogo como un método más expresivo.

“¿Cómo es posible que en el aula sigamos trabajando con un único lenguaje, o a lo sumo con el lenguaje oral y el escrito utilizados de manera alternativa? ¿Dónde se quedan los gritos de los protagonistas y del resto del público, la banda sonora, los pasos en la yerba, el dolby estéreo que reproduce en el cine situaciones tan reales que nos hacen temblar de miedo y de placer? ¿Dónde queda el sabor salado de las palomitas, las burbujas de la bebida efervescente, el gusto y el olfato completamente unidos a la experiencia de ir a ver una peli? ¿Y dónde queda el sentido de la vista, la pantalla gigante, nítida, engrandecida por la oscuridad del resto de la sala, donde las imágenes en movimiento catapultan la intensidad de la experiencia desde lo bidimensional a lo real?” (Acaso, 2013, p.157)

Las herramientas con las que contamos para educación en entornos digitales son muy variadas, pero si hay una que creo que aúna muchos de los recursos que pueden ser utilizados es el vídeo. Puede ser utilizado en muchas situaciones, el contexto puede ser, por ejemplo, como el comienzo de una lección, a modo de primer vistazo el profesor puede preparar un vídeo en el que se resuma todo lo que van a dar. También, por ejemplo, en una metodología de trabajo por proyectos, podría darse el caso de que se propusiera que toda la clase crease un vídeo explicativo de alguna cuestión, para lo que tendrían que aprender sobre el contenido mismo de la lección para poder transmitirlo con medios audiovisuales después. De esta forma se trabajaría tanto el contenido como la forma de

comunicarlo, el interés que genera la forma de comunicar hace que el contenido (que pudiera parecer secundario para los alumnos) sea adquirido de una forma mucho más natural, ya que es un paso necesario para poder comunicarlo mejor.

Creo que el vídeo es la mejor herramienta de comunicación audiovisual posible hasta el momento. La capacidad expresiva que tiene aún tiene límites que alcanzar y las posibilidades son hasta el momento enormes, pudiendo superar en algunos factores a la comunicación cara a cara incluso. La combinación de narración, con elementos visuales y sonoros, medidos en el tiempo con un ajustado montaje, consigue transmitir mucho. La capacidad de divulgación también es muy grande, es fácil de compartir y de visualizar en cualquier momento y en cualquier lugar gracias a los Smartphones e Internet, la exposición de los estudiantes en los medios digitales (redes sociales, Youtube...) también facilita que la comunicación sea mucho más integrada en sus vidas. Las fases de creación, grabación, edición y publicación de un vídeo educativos son unas tareas un tanto complejas si el propósito es utilizar, en la medida de lo posible, recursos que son exclusivos de estas herramientas digitales. El objetivo no es tanto transformar una clase magistral a su correspondiente versión en vídeo, sino comprender como sería la mejor forma de explotar todas las herramientas que nos ofrece el medio para comunicar mejor educativamente en cada una de sus fases anteriormente citadas.

En concreto, el vídeo que realicé para las prácticas, lo hice combinando varias herramientas. La principal, el editor de vídeo, es el Sony Vegas Pro-11. Para grabar mi voz utilicé Audacity. Para hacer las animaciones, así como las infografías/diagramas, utilicé Powerpoint. Y para compartir el vídeo utilicé Youtube. Así mismo, en la descripción del video de Youtube, se expone una actividad propuesta en relación con el vídeo y que se desarrolló en la misma caja de comentarios, justo debajo. Y si hay algo que creo que merece la pena destacar, para el uso educativo específico de la filosofía, por encima de cualquier recurso que utilicé, son las infografías/diagramas. Creo que estas tienen un gran potencial para exponer muchas cuestiones, tanto conceptos como argumentos lógicos, de una forma más sencilla dada su rápida visualización.

“El uso de diagramas en filosofía ha sido menos frecuente que en las ciencias. Pero no es inexistente: especialmente en la lógica se han usado diagramas ya desde antiguo. (Ferrater, 1975, p. 440)

Combinar el uso de ciertas líneas, círculos, cruces, con animaciones que aparezcan y desaparezcan en el momento preciso y una narración de fondo, crea un lenguaje lógico que entra por dos vías, la auditiva y la visual, y hace de muchos enunciados que por razones de la ininterrumpida oralidad del discurso pasen demasiado inadvertidos, tengan en este caso un peso específico importante.

“El diagrama lógico es una figura geométrica bidimensional que muestra relaciones espaciales isomórficas con la estructura de un enunciado lógico. Estas relaciones espaciales son usualmente de carácter topológico, lo cual no es sorprendente en vista del hecho de que las relaciones lógicas son las relaciones primitivas subyacentes en todo razonamiento deductivo, y de que las propiedades topológicas son, en cierto sentido, las propiedades más fundamentales de las estructuras espaciales.” (Martin Gardner, citado en Ferrater, 1975, p. 440)

En mi caso, el vídeo que yo realicé, como mencioné en el apartado anterior, contenía todo lo que quería comunicar a mis alumnos, y en las sesiones posteriores fuimos desgranando poco a poco lo que había en el vídeo y debatiendo los problemas que generaban algunas explicaciones, todo esto mediante comunicación por videollamada claro. También las plataformas como Google Classroom tiene multitud de opciones para organizar mejor un curso, pudiendo añadir apuntes, trabajos, calendario de fechas clave... algo similar a Moodle que ya utilizamos en la universidad, pero quizás con una interfaz más limpia y clara. La conclusión a la que queremos llegar es que fue posible un prácticum, un tanto improvisado por los plazos (con el cambio de contenidos que supuso para lo anteriormente acordado) y la metodología, pero que lo sacamos adelante, y no solo eso, sino que fue un momento de experimentación con unos muy buenos resultados, una participación alta en el ejercicio y unas buenas reseñas por parte de mis alumnos. Si bien otros muchos aspectos, como los momentos en los que la interacción cara a cara tiene sentido, se perdieron, ganamos en posibilidades, y quizá eso, en algunas aulas encorsetadas a hacer lo mismo una y otra vez, por desidia, por costumbre, o simplemente porque “funciona”, supone un soplo de aire fresco que nos devuelve la pasión por aquello que amamos, el conocimiento. Compartirlo de la mejor forma que podamos y sin excusa es nuestro oficio, reflexionar sobre cuál es esa mejor forma también forma parte de ello, para en definitiva intentar que de ellos mismos surja esa misma curiosidad, intrínseca, primigenia, el verdadero origen de la filosofía.

“Que no es una ciencia productiva resulta evidente ya desde los primeros que filosofaron: en efecto, los hombres —ahora y desde el principio— comenzaron a filosofar al quedarse maravillados ante algo, maravillándose en un primer momento ante lo que comúnmente extraña y después, al progresar poco a poco, sintiéndose perplejos también ante cosas de mayor importancia, por ejemplo, ante las peculiaridades de la luna, y las del sol y los astros, y ante el origen de Todo” (Aristóteles, 1994, p. 76/982(b))

Por esa razón es importante que la motivación, a través de una integración cultural significativa, establecida por compartir el lenguaje audiovisual que los alumnos suelen vivir, sea el eje fundamental de la enseñanza de la filosofía, ya que solo uno mismo puede aprenderla. Gran parte de la importancia significativa que tienen estos recursos digitales educativos para el alumnado se deben a una reciente oleada de divulgación sobre multitud de temas, ciencia en general, física cuántica, medio ambiente...Es por eso que, finalmente, debemos reflexionar acerca de nuestro papel en la educación formal, una reflexión acerca de la divulgación misma de la filosofía, en concordancia con estos nuevos entornos digitales donde parecen desarrollarse con soltura.

Según mi experiencia, existe un debate que sobrevuela constantemente las discusiones acerca de la enseñanza de la filosofía y que, precisamente dadas estas circunstancias que nos han forzado a ello, se pone más aún de manifiesto: ¿la divulgación de la filosofía debe simplificar formas o contenidos con tal de llegar a más público? ¿Qué se consigue con ello? ¿Qué se pierde?... No podemos tratar de ahondar demasiado en estas cuestiones, puesto que su profundidad quizá mereciese un trabajo aparte en que se debería tener en cuenta un estudio previo mucho más elaborado, que nos permitiese hablar con cierto rigor de los intereses de una “comunidad filosófica”. Pero sí que podemos dar nuestro pequeño punto de vista, a modo de punto de fuga final para este trabajo, y con la experiencia de haber tenido un acercamiento a este tipo de comunicación digital.

Una parte de los estudiosos de la filosofía más ortodoxos considera que la realidad del estudio filosófico es compleja, y que reducirlo o simplificarlo es perjudicial para la materia porque se pueden llegar dar malentendidos o prejuicios que luego son difíciles de eliminar. La crítica muchas veces viene por el lado que mucha divulgación de la filosofía viene mezclada con otros fines, y la palabra “filosofía” se utiliza con demasiada ligereza. Así pues, nos podemos encontrar desde libros de autoayuda para alcanzar la felicidad que

se venden como “filosofía”, hasta “filosofía” de las áreas más insospechadas de la cultura como la cocina o las redes sociales. Y no quiero que se malinterprete aquí, todo objeto puede ser digno de tener un estudio filosófico, ya que todo forma parte de una realidad o una perspectiva concreta, y, además, como bien dice Heidegger: “Filosofamos constante y necesariamente en cuanto que existimos como hombres” (1999, p. 18). Pero si bien es cierto que todo lo real tiene su profundidad, el mismo filósofo propone que:

“la metafísica, en su voluntad de explicación integral, regida por el principio de razón, se habría quedado en el mero plano del ente, que puede perfectamente ser captado o comprendido, pero siempre a partir del *eidos* o de la mirada dominadora dirigida sobre él; la metafísica no habría conseguido nunca pensar el ser como el fondo abisal de todo lo que es” (Grondin, 2007, p. 325-316.)

Lo que en definitiva queremos decir, es que estas críticas a la divulgación de la filosofía no son infundadas, y que, siguiendo esta línea de pensamiento, si hay algo que podamos afirmar contundentemente qué es el pensamiento filosófico, es el metafísico, el que se pregunta por el ser en sí.

Por otro lado, existe la opinión de que una aproximación hacia la filosofía, desde el campo que sea, invita a una mayor cantidad de gente a relacionarse con ella y hacerla más amistosa. El estudio de la filosofía es duro, y los problemas que trata la materia tienen una profundidad abismal sobre la que se podría estar pensando constantemente sin hallar un convencimiento claro si somos alguien un tanto escéptico, sin embargo, esta visión de la divulgación trataría de no mostrar estas “incomodidades” de cara a dar una imagen de la filosofía más clara y precisa. Y es aquí donde emerge esta nueva comunicación digital. A través de estos formatos se trata de integrar los temas filosóficos en la cultura dominante para servir de puerta de entrada al pensamiento. Existen muchos creadores de contenido de filosofía en la plataforma Youtube, el canal “Adictos a la filosofía”⁵ sería un buen ejemplo de esta divulgación.

En conclusión, mientras que la primera opción busca una mayor profundidad/calidad en los temas, la segunda busca la diversidad en las opiniones, la cantidad de estas o un mejor conocimiento (y valoración positiva) por parte de la sociedad acerca del trabajo del filósofo. La divulgación de la filosofía es un tanto compleja, y seguramente sea difícil

⁵ Link al canal de “Adictos a la Filosofía”:
<https://www.youtube.com/c/AdictosalaFilosof%C3%ADa/featured>

satisfacer a ambas opiniones, pero creo que se puede intentar llegar a cierto equilibrio. La divulgación de la filosofía tiene un propósito noble, llegar a más gente, pero tiene que hacerse bien y no todo vale. No se puede, desde luego, vender la filosofía como una suerte de guía de soluciones para problemas cotidianos, tiene que mantener la rigurosidad, eso es esencial, pero a partir de ahí se puede buscar la claridad. Incluso ya no solo para la divulgación aplicada a entornos digitales, sino como regla general para cualquier explicación filosófica, evitar las oscuridades, los párrafos abigarrados de conceptos, las virguerías de la dialéctica... son virtudes si con ello no pierde rigurosidad. El ejemplo de “Adictos a la filosofía” me sirve de nuevo, creo que es bastante bueno divulgando, escogiendo temas llamativos para atraer a más público y utilizando recursos narrativos convencionales para integrarse significativamente en la cultura del momento.

En definitiva, la metodología es fundamental en la enseñanza de la filosofía debido a la condición que tenemos de ser las matronas del pensamiento de nuestros alumnos y no unas enciclopedias vivientes que no tienen ningún sentido (menos aún en la era de la información). Si esta es nuestra pasión, nuestro empeño tratará siempre de acercarnos a nuestros semejantes y comprobar cuál es la mejor manera de atajar este asunto, y quizá en estos momentos los entornos digitales tienen mucho que decir al respecto. Podría parecer sencillo, iluminar a los alumnos, lo difícil es comprender el modo para que ellos sepan que la luz ya estaba dentro de sí.

“No hay que dejar a un lado cómo ha de ser la educación y de qué modo se ha de educar”. (Aristóteles, 1986, p. 287).

Bibliografía.

Acaso, M. 2013. rEDUvoultion. Barcelona. Espasa.

Aristóteles. 1994. Metafísica (I). Madrid. Gredos.

Aristóteles. 1986. Política. Madrid: Alianza.

Ferrater Mora, J. 1975. Diccionario de filosofía. Buenos Aires. Montecasino.

Garcés, M. 2015. Filosofía inacabada. Barcelona. Galaxia Gutenberg.

Grondin, J. 2006. Introducción a la metafísica. Barcelona. Herder.

Heidegger, M. 1999. Introducción a la filosofía. Madrid. Ediciones Cátedra.

Barrett, P. / Zhang, Y. / Mo-at, J. / Kobbacy, K. 2012. Una anàlisi holística i multinivell per identificar l'impacte del disseny d'una aula en l'aprenentatge dels alumnes. Elsevier, 59.

Universidad de Zaragoza. 2020. Oferta de estudios oficiales universitarios. Zaragoza.
<https://estudios.unizar.es/estudio/ver?id=659>

ANEXO 1

TEMA 7. ÉTICA, KANT, Y REFLEXIONES SOBRE EL PRESENTE

1. ¿QUÉ ES LA ÉTICA?

En general podemos decir es una rama de la filosofía (como podría ser la política o la estética) que trata sobre **las acciones que realizamos en el mundo**, sobre si son **buenas** o son **malas**.

Para empezar, aclaremos dos palabras con las que quizás comúnmente nos confundimos: **moral y ética**.

Así pues, entendemos que la **moral** es: una doctrina del obrar humano que pretende regular el comportamiento individual y colectivo con relación al bien y el mal. Y **la ética**: sería la parte de la filosofía que trata el bien y el fundamento de sus valores.

Para entenderlo mejor lo podemos ver como en **una escala** en la que cada etapa es utilizada por la siguiente. En lo más bajo están **las acciones** mismas, sin significado aún: robar, hacer los deberes, colarse en el super, pagar los impuestos... Un peldaño por encima nos encontramos a **la moral**, que es **una doctrina** que dice qué acciones están bien y qué acciones están mal en función de ciertos valores concretos. Pues bien, **la ética**, es una **rama de la filosofía** que estaría un paso más allá y se encargaría de comprender por qué la moral considera buenas o malas ciertas acciones en su fundamento más último, es decir, se encarga de **entender racionalmente qué significa el bien**, ya que cada moral lo puede entender de formas muy diversas, en otras palabras, trata de entender el fundamento último de la moral. Veámoslo como en una clasificación y lo entenderemos aún mejor.

Estadio 0, Acciones. Cometer un asesinato.

Estadio 1, Moral. Cometer un asesinato está mal (según cierta doctrina moral)

Estadio 2, Ética. ¿Cometer un asesinato está mal? Si, porque... No, porque...

Así, por ejemplo, la religión cristiana y sus mandamientos serían un ejemplo de **doctrina moral**, pero no de ética, porque a pesar de dar explicaciones para sus normas (debes obrar así por amor a Dios, o por la salvación...), estas **nunca serán explicaciones argumentadas**, sino en cuestiones culturales, étnicas, religiosas... nunca racionales. La ética nos permitirá entre otras cosas analizar muchos sistemas morales y descubrir gracias a nuestras propias capacidades racionales, **el verdadero motivo por el cual definen el bien y el mal en según qué acciones**.

Tipos de ética

1) Más que un tipo sería la negación de todo ello, pues esto es el **nihilismo**. Es la creencia de que **no existe ninguna fundamentación posible que defina qué es el**

bien, qué es el mal. El filósofo Nietzsche por ejemplo pertenecería a este tipo, él argumentaba que los códigos en los que se ha basado el ser humano para actuar son un puro engaño para controlar a la sociedad, y que este es libre por naturaleza.

2) **Las éticas de fundamento no racional.** Estas son las que sugieren que el valor moral de las acciones existe y que esta **depende de factores no racionales** como nuestra sensibilidad, la felicidad, la fe... Así por ejemplo John Stuart Mill, dirá que aquello que está bien es aquello que haga feliz (o produzca placer) al mayor número de personas posibles.

3) **Las éticas de fundamento racional.** Estas son aquellas que establecen que el bien y el mal **es posible conocerlo a través de procesos cognitivos racionales**, esto es, que **es posible entender**, en su sentido más profundo, qué significa que algo esté bien o mal y qué en último término qué hacer. Kant, que es el autor que vamos a ver, basa su teoría precisamente en esto, lo veremos a continuación.

2. LA FILOSOFÍA ÉTICA DE KANT

Kant, filósofo que nació en 1724 y murió en 1804 en la ciudad prusiana de Königsberg (lo que sería actualmente Kaliningrado y que pertenecería a Rusia) publicó en 1785 *la fundamentación de la metafísica de las costumbres*, un libro de unas 50 páginas que revolucionó las teorías éticas y del que se discutiría hasta día de hoy. Vamos a tratar de entender las claves de su importancia a través de puntos imprescindibles:

1) Kant se plantea que **la ética debe ser universal**, ya que, por otra parte, aquello que nos une como seres humanos es nuestra capacidad racional, la capacidad que tenemos para percibir, interpretar y actuar libremente conforme a ello. Así pues, **cualquier ser humano, sea de la cultura que sea, sería afectado** por la teoría de Kant.

2) **Es una teoría formal.** Esto significa que es lo contrario a lo material, es decir, es una ética que no tiene ningún contenido concreto, ninguna información del mundo... Utilizaremos una analogía para aclararlo, es cómo si una norma de una teoría material fuera “ $2+2=4$ ”, y en cambio, una norma de una teoría formal (la que sería la kantiana) fuese “ $x+x=y$ ”. Kant no concreta en el “qué” de la fundamentación del bien y del mal, sino en el “cómo”. La pura lógica es lo que va a decirnos cómo se fundamenta la moral, y luego, nosotros podemos “aplicar” esas operaciones a casos cotidianos con los que nos encontremos.

3) **Es una teoría autónoma**, la gran aportación de Kant para la filosofía ética. Esto quiere decir que la teoría kantiana tiene como objetivo lograr que sea **el individuo quien determine el propio valor moral a sus acciones**, es decir que él sea capaz de determinar si actúa mal o actúa bien. El concepto contrario, el de **heteronomía**, nos diría que el hecho de que nuestras acciones estén bien o mal, **dependen de factores externos**, como por ejemplo podría ser si pensáramos de forma totalmente institucional, siendo la ley de un Estado la que dictamina lo que está bien o mal.

Aparte de estas 3 grandes virtudes, Kant se esfuerza en repetir en varias ocasiones que su teoría **no es una invención** suya ni mucho menos, no es producto de nada que él mismo se haya inventado. Kant dice que se limitó a estudiar la lógica de las acciones humanas tal y como ya de hecho se dan, sin aportar nada nuevo, es decir Kant insiste en recordar que **él no está haciendo más que explicar más extensamente el comportamiento humano natural que ya de por sí se da.**

2.1. ¿Cuál era el problema de la ética? ¿Por qué debemos ser buenos?

Muchas de las teorías éticas anteriores a Kant establecían como la finalidad de la acción humana **conseguir la felicidad**, es decir, que actuar bien nos debe llevar a ser felices, y la felicidad es un fin en sí mismo, luego cada teoría daba una explicación en la que concretaba en qué elemento (el placer, la prudencia, el bien común...) se encontraba esta felicidad. Sin embargo, **para Kant esto no puede ser así**, las acciones buenas no pueden ser un medio para conseguir la felicidad, además por dos motivos.

1. **La buena voluntad**, es decir, la motivación de una acción buena es para Kant el **fin mismo de la acción**. Es decir, debemos movernos con el objetivo simple de actuar bien. Actuar bien no es el medio para conseguir otra cosa. A esto lo llamaré, buena voluntad.

2. **La felicidad**, en la forma que quiera que se concrete (placer, prudencia...) **nunca puede ser el objetivo (al menos primario) de una teoría ética**. Kant es muy severo, la felicidad es un estado demasiado particular (además para diversas culturas) como para que sea algo objetivable, de ahí que como dijimos la teoría de Kant sea formal (pura lógica) y no material (que se concreta en, por ejemplo, el placer)

Kant dice, eso sí, que **actuar por una buena voluntad “nos hace dignos de ser felices”**, Pero, de ninguna forma este puede ser el objetivo final de nuestras acciones.

2.2. ¿Por qué el objetivo de nuestras acciones no puede ser la búsqueda de la felicidad para Kant?

La naturaleza nos dotó de capacidad racional (es decir, de capacidad para percibir, interpretar y actuar en base a ello) sin embargo, dice Kant, “la felicidad es un estado que puede lograrse mucho más fácilmente por los instintos primarios antes que por el uso de estas facultades”. Él duda de que **si la felicidad puede obtenerse por otros medios no racionales** más fácilmente la naturaleza no puede ser tonta y dotarnos de unas capacidades racionales dedicadas para algo que nos es más fácil lograr por otro medio. Concluimos entonces que, **el ser humano en tanto que ser racional, no puede tener como objeto principal de sus acciones la búsqueda de la felicidad.**

2.3. ¿Qué significa para Kant actuar bien?

Existen **dos características principales** que debe cumplir una acción para que esta pueda ser considerada lógicamente buena.

1) **Actuar bien es cumplir con el deber**. Puede parecer una absurdez o una obviedad, pura lógica. Pero empecemos a ver entonces cómo se entiende esto en la realidad. Existirían dos tipos de acciones que no seguirían esta regla.

a. **La primera serían las acciones claramente contrarias al deber**. Hay ciertas acciones que, son distinguidamente contrarias a las que uno debe hacer, por ejemplo, robar en un mercado.

b. **Las segundas serían las acciones conformes al deber, pero empujadas por un interés**. Uno puede actuar conforme (en

adecuación, en casual concordancia) al deber, pero hacerlo por una **voluntad no buena**, es decir, por interés. Por ejemplo, un comerciante pudiendo engañar a un niño cobrándole más de lo habitual no lo hace, no porque no deba simplemente, sino porque piensa que eso le acarreará mala fama en el futuro a su negocio o que se puede arriesgar a que le pillen.

Veamos un ejemplo más de esta segunda posibilidad. Una persona dona a una organización benéfica parte del dinero que lleva encima, más no lo hace porque crea que debe hacerlo sin más, sino porque con ello se siente bien de alguna forma, satisface su felicidad. Pues bien, por muy generosas con los otros que sean nuestras acciones, si estas han sido decididas por un interés no pueden tener valor moral, no es una acción buena para Kant.

2) **Una acción en la que la consecuencia sea tenida en cuenta previamente no será una acción hecha por el deber.** Lo único que se tiene en cuenta para que una acción sea buena o mala, es **el principio intencional** según el cual ha sucedido la acción, sin desear nada más allá, sin tener ningún interés material. Otro ejemplo, según Kant, no deberíamos engañar a un asesino que esté a punto de matar a nuestro amigo, no debemos engañar y ese deber se tiene que poder imponer ante cualquier consecuencia que pueda derivarse de nuestro actuar, sin embargo, ante nuestra primera impresión esto supone un verdadero sufrimiento para nuestra sensibilidad.

2.4. ¿Qué determina cual es mi deber?

Existen dos niveles de observación: desde el propio individuo (punto de vista **subjetivo**), y desde fuera (punto de vista **objetivo**)

1) Desde el propio individuo: **El deber es cumplir con lo que debo hacer**, establecer una máxima (un principio) que debe reglar mi conducta. Por ejemplo, no fumar en un hospital. Deberé cumplir con ello y no fumar, no dejarme llevar por ningún interés (calmar la ansiedad)

2) Desde fuera: **Kant dice que a nivel objetivo la ley (sea cual fuere) es la norma a seguir**, en este caso concreto sería la norma española que prohíbe fumar en espacios públicos cerrados.

Llegados a este punto vamos a resumir en una sola definición cuales son las condiciones y las características que se tienen que dar para que una acción sea considerada buena según la ética de Kant. **Una acción buena es aquella que sin esperar nada de sus consecuencias, sin ser movida por una intención interesada, y solo motivada por cumplir con el puro deber que a nivel objetivo se representa en la ley, se efectúa.**

El problema es que para establecer esto como una verdadera teoría ética según vimos en anteriormente, debe ser una **fórmula formal y que pueda valer universalmente**, por lo que la ley concreta de cada país no puede establecerse como norma general ya que **es variable o simplemente no llega a algunas cuestiones muy particulares**. Así que finalmente Kant decide traducir todas las características de la acción buena junto con la **idea de una legalidad universal** y transformarla en una fórmula que nos permita resolver cualquier dilema con mucha más claridad.

2.5. El imperativo categórico

Esta es la fórmula final que Kant establece: *debo obrar de modo que pueda querer que mi norma se convierta en ley universal.*

Pongamos un ejemplo que el propio Kant utiliza. **Podría colarme en la fila del cajero de un supermercado para así ahorrar tiempo** ¿esta es una acción buena? Pongámoslo a prueba con el imperativo categórico. ¿Puedo querer que la máxima de mi acción, es decir, “debo colarme en la fila”, se convierta en una ley universal? Que en conjunto querría decir, **¿puedo querer que colarse en la fila sea aquello que todos deberíamos hacer?** No

Pero es fácil confundir porque decimos que no. No es porque sería un caos absoluto que todo el mundo se colase de la fila del super. Decimos no porque si quisiéramos que colarse fuese norma universal, **el hecho de que yo mismo me colara dejaría de tener sentido.** El sentido y el posible valor moral (que estuviera bien hecho), que pudiera tener “colarme en la fila del super” dejaría de existir en cuanto todo el mundo se colase, **de hecho, no existiría ni siquiera la cola del super.** Aquí se ve claramente la diferencia, es una cuestión de pura lógica. Se rompería la primera parte del imperativo categórico, no existiría mi propia máxima.

3. ¿QUÉ CONCLUSIONES PODEMOS SACAR? LA RESPONSABILIDAD Y LA LIBERTAD EN TIEMPOS DE CORONAVIRUS

A Kant se le pueden criticar muchas cosas, y al mismo tiempo podemos estar de acuerdo en muchas otras, pero si yo pudiera sacar algo realmente valioso de toda su teoría, esto sería **el sentido de la responsabilidad que se puede extraer de ella.**

Esto es, **independientemente de la situación concreta de la que se trate, es importante que aquello que tenga que hacerse, se haga.** Parece una absurda tontería, y que nos parece totalmente lógica, pero ¿cuántas veces habremos incumplido esto? Incluso hemos actuado como decía Kant, **conforme al deber, pero interesado por una intención equivocada.** Por eso Kant nos está diciendo de alguna manera que hay que hacer lo que hay que hacer, simple y llanamente, quizás **por eso decía que él no estaba aportando nada nuevo,** y que solo estaba explicando los mecanismos internos de esta simple lógica que ya se entiende por sí misma, porque forma parte de pura racionalidad.

Destacar que, para Kant, un hombre que tuviera una verdadera buena voluntad y obrase de tal forma **sería un verdadero hombre libre.** Esto es porque, si lo pensamos bien, según Kant **somos nosotros mismos en último término los que decidimos si actuamos bien o mal, es decir, si somos responsables de nuestros deberes** tanto si los asumimos como si no. Así pues, es ser férreo con uno mismo frente a intereses o inclinaciones externas, sería para Kant el verdadero camino del hombre libre **¿podemos notar un sentimiento de libertad (si eso fuera algo objetivo) cuando hemos cumplido con los deberes y podemos entonces desear otras cosas?**

Sin embargo, esta afirmación sobre la libertad puede entenderse desde otra perspectiva totalmente distinta ¿la libertad consiste pues en obedecer a la ley? **¿Ser libre no consistiría más bien en hacer precisamente lo que me plazca y no lo que debo?** Es decir, para Kant **¿decidimos realmente qué es lo que hacemos?** O más bien decidimos si asumimos como deber aquello que ya previamente tenemos determinado como nuestra tarea. De alguna forma podría parecer que Kant está diciendo “ya que tienes que hacer eso, más vale que comprendas que es tu deber, ya que así dejarás de desear otras cosas

que podrían confundirte” Es decir, lo que tiene que cambiar en todo caso es tu forma de entender el deber, pero no tus deberes.

Y a vosotros ¿qué os parece? ¿Estáis de acuerdo con la teoría Kantiana? ¿y con su concepto de libertad? **¿Cómo actuaríais si, como en uno de los ejemplos que hemos utilizado, estuvieran a punto de matar a vuestro amigo y vosotros tuvierais la oportunidad de engañar al asesino antes para evitarlo? ¿podéis intentar explicar de la forma más profunda posible la decisión que hayáis elegido?**

Resulta que este tema está bien presente ahora mismo.



Aarón Fernández @aaronfesa · 3h

Si permites salir a la vez, a toda una ciudad de Barcelona, de 6:00 a 10:00. Veremos imagenes como esta.

No es culpa de los ciudadanos, la mayoría cumplen las normas. Es culpa de dejar salir a la multitud simultáneamente.

[#DesescaladaResponsable](#)

[#123VuelvoACorrer](#)



15

17

36



costar sangre, sudor y lágrimas.

El coronavirus es una enfermedad que no arroja datos alarmantes, primero porque no se expande al ritmo de las grandes epidemias que ha sufrido el mundo, segundo porque tampoco los porcentajes de mortandad son equiparables a los de otras plagas como la "gripe española". Sin embargo, y dentro de un lenguaje medieval, se está intentando crear pánico a escala global y por eso cada día nos cuentan el nuevo caso que se ha descubierto en **Italia, Croacia, Malasia o Torrelodones**, uno por uno, haya dado muestras de quebranto o no. Se trata de alimentar el bicho del miedo a escala global con fines estrictamente políticos y económicos, y nunca antes como hoy, en la sociedad de la desinformación, han existido tantos medios para imponer las mentiras como verdades absolutas al servicio de intereses bastardos. El coronavirus no es el fin del mundo ni nada que se le parezca, es una enfermedad normal, como tantas y con poca mortandad, pero la manipulación mediática interesada puede llevarnos a una crisis de consecuencias devastadoras.

Es curioso que, según lo que hemos visto, para Kant el **auténtico ser humano libre sería el que guarda confinado en sus casas**, cumpliendo con su deber, con la ley. ¿Si comprendemos entonces nuestro deber y nuestra responsabilidad creéis que podemos llegar a reconocer que somos libres estando confinados en nuestras casas? Apliquemos el imperativo categórico, recordemos: "No puedo obrar de tal modo que pueda querer que mi norma se convierta en ley universal". Entonces **¿deseo que saltarme el confinamiento sea lo que todo el mundo haga?**

En cambio, fuera ya de la teoría kantiana podríamos pensar: **¿No sería más libre si me pudiera saltar el confinamiento desobedeciendo? ¿La desobediencia es un arma esencial de la libertad? ¿estoy siendo responsable? ¿estoy siendo libre? ¿es incompatible una cosa con la otra?**